

**Ylöspäin eriyttäminen perusopetuksessa –
luokanopettajien näkökulma**

Rina Karjula ja Aune Pisto

Erityispedagogiikan ja
kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karjula, Rina & Pisto, Aune. 2019. Ylöspäin eriyttäminen perusopetuksessa – luokanopettajien näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli kartoittaa, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on ylöspäin eriyttämiseen liittyen. Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella tammikuun 2019 aikana. Tutkimukseen osallistui 41 luokanopettajana työskentelevää henkilöä yhdeksästä eri kaupungista eri puolilta Suomea. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokivat työkokemuksen antaneen koulutusta enemmän valmiuksia lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen. Luokanopettajat kuvasivat ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita kognitiivisten taitojen, työskentelytaitojen sekä sosiaalisten taitojen kautta; ylöspäin eriyttämistä tarvitsevat oppilaat ovat usein nopeita ja motivoituneita oppijoita, jotka osaavat ottaa vastuuta opiskelustaan niin yksin kuin ryhmässä.

Tulosten mukaan opettajat käyttävät opetusta ylöspäin eriyttäessään sekä tehokkaiksi että tehottomiksi todettuja menetelmiä. Ylöspäin eriyttäminen nähtiin haasteellisena vähäisten resurssien vuoksi, mutta suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista ajatteli kuitenkin, että lahjakkaat oppilaat tulisi huomioida opetuksessa nykyistä paremmin.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, ettei perusopetuksessa toteutettava yleinen tuki huomioi riittävästi lahjakkaita oppilaita. Opettajille tulisi tarjota lisäkoulutusta lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisesta ja arvioinnista sekä ylöspäin eriyttämisen pedagogisista käytänteistä. Toisaalta on hyvä pohtia, kuinka käytössä olevia resursseja voitaisiin hyödyntää siten, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus oppia edellytystensä mukaisesti.

Asiasanat: ylöspäin eriyttäminen, lahjakkuus, alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Lahjakkuus	6
1.2 Lahjakkuuden tunnistaminen koulussa.....	9
1.3 Ylöspäin eriyttäminen	10
1.4 Opettajien kokemukset ylöspäin eriyttämisestä	13
1.5 Tutkimustehtävä	14
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1 Tutkimuskonteksti	16
2.2 Tutkimukseen osallistujat	16
2.3 Tutkimusaineiston keruu	16
2.4 Aineiston analyysi.....	17
2.5 Eettiset ratkaisut.....	19
3 YLÖSPÄIN ERIYTTÄMINEN PERUSOPETUKSEN ALALUOKILLA ...	21
3.1 Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys	21
3.2 Ylöspäin eriyttämistä tarvitseva oppilas.....	22
3.3 Ylöspäin eriyttämisen keinot	23
3.4 Havaitut muutokset oppilaan oppimisessa ja koulutyöskentelyssä	26
3.5 Haasteet ja huolenaiheet.....	27
4 POHDINTA	29
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	33
LÄHTEET	37
LIITTEET	47

Liite 1 Kyselylomake	47
----------------------------	----

1 JOHDANTO

Vaikka suomalaiset lapset ovat olleet PISA-tutkimuksissa pitkään maailman kärkeä, on viime vuosina huolenaiheena ollut suomalaisoppilaiden suoriutumisen jatkuva heikentyminen (Ouakrim-Soivio, Rinkinen, & Karjalainen 2015). Selkeänä muutoksena tuloksissa on ollut erinomaisesti suoriutuvien oppilaiden määrän väheneminen. Esimerkiksi matematiikassa vuonna 2006 erinomaisesti suoriutuvien oppilaiden osuus 15-vuotiaista suomalaisista oli 24,4 %, kun taas vuonna 2015 heitä oli enää 11,7 %. Myös luonnontieteen ja lukutaidon osalta erinomaisesti suoriutuvien oppilaiden osuus on pienentynyt merkittävästi (OECD 2015).

Vaikka tulos on hälyttävä, ei julkisessa keskustelussa ole juurikaan nähty huolta taitavien oppilaiden tilanteesta. Syynä saattaa olla lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja tukemiseen liittyvä pelko elitismistä ja oppilaiden välisen tasa-arvon heikkenemisestä (Hotulainen 2003). Kuitenkin Suomen perustuslain mukaan jokaisella oppilaalla tulisi olla oikeus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaista opetusta (PL 731/1999) ja lain perusteella voidaan sanoa, että myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeet tulee huomioida opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opetuksen eriyttämisen eli erilaisten oppilaiden tarpeiden huomioimisen opetuksessa tulisi olla kaiken järjestettävän opetuksen pedagoginen lähtökohta (POPS 2014).

Suomen koulujärjestelmässä järjestettävä oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakaantuu kolmeen eri tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (POPS 2014). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lahjakkaiden oppilaiden tarpeiden huomioimista osana yleisen tukea, sillä yleinen tuki on aina ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen (POPS 2014) ja sen piiriin kuuluvat lähtökohteisesti kaikki oppilaat (Sandberg 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetuksen eriyttäminen kuuluu keskeisenä osana yleisen tuen piirissä toteutettavaan oppimisen tukeen (POPS 2014), mutta ongelmana on usein kuitenkin, että eriyttäminen käsitetään vain heikommin suoriutuvien oppilaiden tukemisena (Laine 2010).

1.1 Lahjakkuus

Lahjakkuustutkimuksen yksi haastavimmista kysymyksistä koskee lahjakkuuden määrittelyä. Määrittelyn tekee haastavaksi termien moninaisuus (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell 2011) ja yhtenäisen viitekehyksen puuttuminen (Hotulainen 2003). Lahjakkuudelle annetaan hyvin erilaisia, joskus jopa vastakkaisia, merkityksiä eri kulttuureissa, ja määrittelyyn vaikuttaa voimakkaasti muun muassa konteksti (Freeman 2005, VanTassel-Baska 2005), yhteisön arvot ja prioriteetit (Dai & Chen 2013) sekä se, miten lahjakkuutta arvioidaan ja kuinka erilaiset taustatekijät on huomioitu arvioinnissa (Renzulli 2002).

Lahjakkuutta pidetään jopa harhaanjohtavana käsitteenä (Subotnik ym. 2011), sillä sen ymmärtämiseen vaikuttaa lahjakas-käsitteen sisältämä viittaus yksilön saamaan lahjaan, joka ohjaa ajattelemaan lahjakkuutta ominaisuutena, jonka joku voi omistaa ja toiset taas eivät (Hotulainen 2008). Kerran lahjakkaiksi profiloituneet oppilaat saatetaan mieltää pysyvästi lahjakkaiksi, kun taas muita vertaisryhmän jäseniä ei välttämättä nähdä lahjakkaina huolimatta heidän myöhemmästä suoriutumisestaan (Dai & Chen 2013). Reisin ja Renzullin (2004; 2009) mukaan lahjakkaat oppilaat ovat hyvin moninainen ryhmä ja lahjakkuutta voi esiintyä keskenään hyvin erilaisilla yksilöillä iästä, sukupuolesta tai perhetaustasta huolimatta. Myöskään esimerkiksi oppimisvaikeudet eivät estä lahjakkuuden esiintymistä (Moon & Reis 2004; Reis & Renzulli 2009). Ammattitaitoinen opettaja osaakin etsiä ja löytää erityisvahvuuksia kaikista oppilaista ja kykenee luomaan kouluun sellaisen oppimisympäristön ja ilmapiirin, jossa piilevien erityisvahvuuksien ja potentiaalin on mahdollisuus kehittyä ja päästä esiin (Eyre 2001; Van Tassel-Baska 2005).

Lahjakkuuden katsotaan olevan korkeaa suorituskkyä tietyllä osa-alueella (Subotnik ym. 2011; VanTassel-Baska 2005; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixson 2018) ja olennaisena nähdään usein yksilön ero suoriutumisessa suhteessa vertaisryhmään (Laine 2016; Subotnik ym. 2011; Worrell ym. 2018). Esi-

merkiksi Gagné (2010) määrittelee lahjakkaiksi parhaimman kymmenen prosentin tietyllä osaamisalueella, mutta tietyn prosenttiosuuden nimeämistä lahjakkaiksi on myös kritisoitu. Zieglerin (2005) mukaan luotettavan vertailun tekeminen erinomaisesti suoriutuvien välillä on mahdotonta, sillä kaikki osaamisalat eivät ole sellaisia, että niiden arviointiin voisi luoda luotettavia kriteerejä. Usein osaamista mitattaessa huomio kääntyy pelkästään tuotoksen tai lopputuloksen arvioimiseen, vaikka olennaista olisi arvioida myös itse toimintaa. (Ziegler 2005.)

Eri käsitykset lahjakkuudesta eroavat toisistaan siinä, miten ne painottavat kulttuurin ja genetiikan merkitystä lahjakkuuden ilmenemisessä (VanTassel-Baska 2005). Vaikka arkiajattelussa lahjakkuuden ajatellaan usein olevan pysyvä ja syntymässä saatu ominaisuus (Hotulainen 2008), nähdään yleisesti, että yksilölliset kyvyt ovat muokattavissa ja osaaminen on harjoituksen myötä kehittyvä piirre (Bandura 1993; Gagné 2010; Hotulainen 2010; Subotnik ym. 2011; Reis & Renzulli 2009). Kehityksellisen lahjakkuuden näkökulmasta olennaista lasten kohdalla on potentiaalın tunnistaminen. (Subotnik ym. 2011.) Tarkoituksenmukaisen ja systemaattisen ympäristön tuen sekä yksilön omien lahjakkuutta tukevien ominaisuuksien ja tekemien valintojen seurauksena potentiaalista voi kehittyä lahjakkuutta. (Gagné 2010; Reis & Renzulli 2009.) Lahjakkuus ei kuitenkaan ole muuttumaton piirre, joka säilyy yksilön ominaisuutena läpi elämän. Suoriutuminen usein vaihtelee ajan kuluessa (Aronson & Steele 2005; Reis & Renzulli 2009), ja varsinkin pienten lasten kohdalla kehitys on usein epä tasaista ja tapahtuu sykleittäin (Smutny 1999) ja siksi lapsen ikä tulee huomioida taitoja arvioitaessa.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita lahjakkaista oppilaista ja heidän huomioimisesta alakoulussa keskittyen akateemisiin oppiaineisiin. Wangin, Haertelin ja Walbergin (1993) tekemän meta-analyysin mukaan merkittävin oppilaan oppimiseen vaikuttava yksilön ominaisuus on metakognitiiviset taidot. Mitä paremmin oppilas kykenee tiedostamaan, säätelemään ja valvomaan omaa oppimistaan, sitä paremmat valmiudet hänellä on oppimiseen, sillä metakognitiivinen tieto auttaa oppijaa soveltamaan tietoa tarkoituksenmukaisesti (Anne-

virta & Iiskala 2003). Lähes yhtä suuri vaikutus oppimiseen on kognitiivisilla kyvyillä, esimerkiksi älykkyydellä, aiemmalla osaamisella sekä lukutaidolla ja verbaalisella ilmaisulla. Merkittävänä nähdään myös erilaiset sosiaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät tekijät sekä oppilaan motivaatio. Motivaatiolla on ratkaiseva vaikutus oppilaan ponnistelun ja sitkeyden määrään, ja sitkeys ja motivaatio taas vaikuttavat myönteisesti oppimiseen. (Wang ym. 1993.) Motivaation puute puolestaan heikentää oppimista, sillä vaikka oppilaalla olisi tiedossa tilanteeseen parhaiten sopiva strategia, ei hän tällaisessa tilanteessa välttämättä käytä sitä (Annevirta & Iiskala 2003).

Kognitiivisten kykyjen ja motivaation lisäksi myös tehtäväsuuntautuneisuus vaihtelee hyvin ja heikosti suoriutuvien oppilaiden välillä. Laitisen (2018) tutkimuksen mukaan tehtäväsuuntautuneisuus on suhteellisen pysyvä ominaisuus ja näkyy jo ennen esikouluikää lapsen toiminnassa sitkeytenä, itsenäisenä haasteiden ottamisena ja korkeana itseohjautuvuutena. Salosen, Lehtisen ja Olkinuoran (1998) mukaan hyvin suoriutuvat, tehtäväsuuntautuneet oppilaat ovat usein tietoisia oman osaamisensa tasosta ja kykenevät näin ollen asettamaan itselleen tavoitteita ja arvioimaan tehtävään tarvittavan ponnistelun määrää. He arvioivat oppimistaan kognitiivisista haasteista suoriutumisen perusteella, eivätkä siksi ole herkkiä reagoimaan opettajan heihin kohdistamiin odotuksiin. (Salonen ym. 1998.)

Dweckin (2013) Mindset-teoria painottaa yksilön omien oppimista koskevien uskomusten merkitystä oppimiseen. Dweck esittelee teoriassaan kaksi keskenään vastakkaista ajattelutapaa; kasvun ja muuttumattomuuden ajattelutavan. Kasvun ajattelutavalle on ominaista ajatus älykkyydestä mukautuvana ja kehittyvänä ominaisuutena, mikä ohjaa oppijaa ponnistelemaan. Muuttumattomassa ajattelutavassa älykkyys sen sijaan nähdään syntymässä saatuna ominaisuutena, joka ei lisäännä harjoittelun myötä. Muuttumattoman ajattelutavan oppijat lanvistuvat herkästi haasteita kohdatessaan ja varovat tekemästä virheitä. (Dweck 2013.) Oppilaan käsitys itsestään oppijana vaikuttaa hänen akateemiseen suoriutumiseensa (Tirri & Kujala 2016). Bandura (1993) korostaa minäpystyvyyden merkitystä hyvän suoriutumisen taustatekijänä. Oppilaat, joiden minäpystyvyys

on korkea suoriutuvat paremmin, suhtautuvat vaikeisiin tehtäviin haasteina ja kohtaavat ne omiin kykyihinsä luottaen. He asettavat itselleen korkeita tavoitteita ja sitoutuvat niihin. (Bandura 1993.) Lapsen kuva itsestään oppijana rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja vanhemmilla ja opettajalla on merkittävä vaikutus lapsen minäkuvan kehittymiseen. Etenkin hyvin suoriutuvien oppilaiden kohdalla vanhempien ja opettajien usko oppilaan kykyihin on yhteydessä oppilaan positiiviseen oppijaminäkuvaan äidinkielessä ja matematiikassa. (Pesu 2017.)

1.2 Lahjakkuuden tunnistaminen koulussa

Suomessa ei ole olemassa virallisia lahjakkuuden kriteeristöjä tai tunnistamismekanismeja (Mönks & Pfluger 2005), eikä lahjakkaille oppilaille ole olemassa erillisiä kouluja tai opetusohjelmia (Laine 2010; Mäkelä 2009). Onkin tärkeää pohtia, kuinka oppilaiden erityisvahvuudet tunnistetaan ja otetaan siten myös mahdollisimman hyvin huomioon yleisopetuksessa (Mäkelä 2009; Pfeiffer 2002; Pfeiffer & Petscher 2008). Van Tassel-Baskan ja Fengin (2005) mukaan lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen liittyvät kysymykset ovat olleet kirjallisuudessa esillä hyvin pitkään, mutta silti erityisvahvuuksien tunnistaminen nähdään yhtenä haastavimpana asiana lahjakkaiden opetuksessa.

Lahjakkaiden tunnistamisessa tulisi hyödyntää ja yhdistellä mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tietoja ja kriteerejä (Eyre 2001; Friedman-Nimz 2009; Heller 2004; Jarosewich, Pfeiffer & Morris 2002; McClain & Pfeiffer 2012; Van Tassel-Baska, Feng, & Evans 2007), kuten esimerkiksi mahdollisia testipisteitä ja arvosanoja sekä vanhempien, opettajien ja lapsen näkemyksiä lapsen suoriutumisesta (Coleman 2003; Van Tassel-Baska 2005). Monipuolisten menetelmien käyttö tunnistamisessa on tärkeää, sillä perinteisesti lahjakkuuden tunnistamisessa käytetyt älykkyystestit eivät anna kokonaisvaltaista kuvaa lapsen taidoista (Jarosewich ym. 2002; Lohman & Gambrell 2012) ja ne mittaavat vain aiemmin opittua tietoa, eivätkä lapsen kehittyvää potentiaalia (Sternberg & Grigorenko 2002;

Sternberg ym. 2002; Vogelaar, Bakker, Hoogeveen & Resing 2017). Monipuolisten tunnistamiskeinojen käytöllä voidaan myös varmistaa, että kulttuurivähemmistöistä tai sosioekonomisesti heikoista lähtökohdista tulevat lahjakkaat oppilaat tulevat tunnistetuksi ja huomioiduiksi (Callahan & Miller 2005; Van Tassel-Baska, Johnson & Avery 2002).

1.3 Ylöspäin eriyttäminen

Eriyttämisellä tarkoitetaan opetusta, jossa opettaja muokkaa opetuksen sisältöjä ja opetusmetodeja oppilaidensa tarpeiden, osaamistasojen ja kiinnostuksen kohteiden mukaisiksi (Tomlinson 1999; 2005) ja sen tavoitteena on, että jokainen oppilas kehittyy ja edistyy opinnoissaan mahdollisimman tehokkaasti ja saa siten kokonaisvaltaisesti hyödynnettyä oman oppimispotentialinsa (Guild 2001; Nicpon & Pfeiffer, 2011 Tomlinson 1999; 2008). Eriyttävän opetuksen myötä oppimistavoitteita ei aseteta keskimääräisen opetusvauhdin mukaan, vaan tavoitteet voivat olla eri oppilaiden kohdalla erilaisia (Latz, Neumeister, Adams, Pierce 2009; Mooiji 1999; Tomlinson 2005). Tehokas eriyttävä opetus onkin aina lähtökohtaisesti ennakoivaa toimintaa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011; Tomlinson 1999) ja sen perustana on hyvä oppilastuntemus sekä jatkuva arviointi (Rogers 2007; Tomlinson 1999; 2008).

Tässä tutkimuksessa kutsumme lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämistä ylöspäin eriyttämiseksi. Aiemmissä tutkimuksissa ylöspäin eriyttämisellä on tarkoitettu esimerkiksi sitä, että oppilaalla on mahdollisuus opiskella opetettavia sisältöjä syvemmin ja nopeammalla tahdilla (Rogers 2007; Worrel & Erwin 2011; Worrel, Subotnik, Olszewski-Kubilius, Dixson 2018) Opetuksen eriyttäminen on tärkeää lahjakkaiden oppilaiden optimaalisen kehityksen kannalta (Reis & Renzulli 2010), sillä eriyttävällä opetuksella on nähty olevan vaikutusta muun muassa oppilaiden koulusuoriutumiseen (Brighton, Hertberg, Moon, Tomlinson & Callahan 2005), motivaatioon (Subban 2006) sekä asenteisiin oppimista kohtaan (Brighton ym. 2005).

Lahjakkaiden oppilaiden opetusjärjestelyt jaetaan usein tutkimuksissa kahteen osaan: opetuksen nopeuttamiseen ja opetuksen rikastamiseen (Schiever & Maker 2003; Worrel & Erwin 2011; Worrel ym. 2018). Lisäksi oppilaiden taitotasojen perusteella tapahtuvat joustavat ryhmittelyt on todettu tutkimuksissa tehokkaiksi ylöspäin eriyttämisen keinoiksi (Rogers 2007; Reis & Renzulli 2010; Steenbergen-Hu, Makel ja Olszewski-Kubilius 2016; Van Tassel-Baska 2005). Sopivaa ylöspäin eriyttämisen tapaa suunnitellessa on keskeistä huomioida, että eri eriyttämismenetelmien käyttö ei sulje toisiaan pois, vaan ne voivat toimia hyvin rinnakkain (Laine 2010). Tärkeää on kuitenkin, että opetusta eriytetään suunnitelmallisesti (Southern & Jones 2004) sekä toimintaa ja oppimista jatkuvasti arvioiden (Van Tassel-Baska 2005).

Opetuksen nopeuttamisella eli akseleraatiolla tarkoitetaan määrättyjen oppisisältöjen suorittamista tavanomaista opiskeluvauhtia nopeammin (Subotnik 2011; Worrel ym. 2018). Opetuksen nopeuttamista voi olla esimerkiksi oppiainekohtainen nopeuttaminen, koulun aloittaminen vuotta aiemmin tai jonkin luokkatason yli hyppääminen. (Worrel ym. 2018.) Opetuksen nopeuttaminen on nähty eri tutkimuksissa erittäin tehokkaaksi ja hyödylliseksi keinoksi huomioida oppilaat, joilla on erityisvahvuuksia (Kulik, 2004; Plucker & Callahan 2014; Reis & Renzulli 2010; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; Steenbergen-Hu, Makel ja Olszewski-Kubilius 2016), mutta opetuksen nopeuttamista luokkatason yli hyppäämällä tai koulun aloitusta aikaistamalla on myös kritisoitu, koska joissain tutkimuksissa nämä nopeuttamisen muodot on nähty haitallisina lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Neihart 2007). Opetuksen nopeuttamisen muotoa valitessa olisikin tärkeää huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet ja tunteet (Laine 2010.)

Opetuksen rikastamisella tarkoitetaan sitä, että oppilaat oppivat ja tutkivat tietoa sekä aihealueita laajemmin kuin yleisessä opetussuunnitelmassa on määritelty (Reis & Renzulli 2010; Schiever & Maker 2003; Worrel & Erwin 2011). Eri-laisissa opetuksen rikastamismalleissa ja -ohjelmissa perusajatuksena on, että oppiminen on luonteeltaan syvällisempää ja se kehittää oppilaiden ajatteluprosesseja korkeatasoisemmiksi (Kim 2016). Opetusta rikastettaessa otetaan huomioon

oppilaiden vahvuudet ja erityiset kiinnostuksen kohteet (Reis & Renzulli 2010; Schiever & Maker 2003). Usein opetuksen rikastaminen on nähty yhtenä helpoimpana ylöspäin eriyttämisen keinona, koska sitä voidaan toteuttaa koko koulun tasolla eikä rikastamista yleisesti ottaen nähdä niin helposti oppilaiden tas-arvoa heikentävänä toimenpiteenä (Worrel ym. 2018). Vaikka opetuksen rikastamisen tehokkuudesta oltiin pitkään epävarmoja puutteellisen tutkimuksen vuoksi, Kimin (2016) meta-analyysistä ilmeni, että erilaisilla rikastamisohjelmilla oli positiivinen vaikutus lahjakkaiden oppilaiden koulusuoriutumiseen sekä sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Opetuksen nopeuttamisen sekä rikastamisen lisäksi tehokkaana ylöspäin eriyttämisen muotona on tutkimuksissa nähty lahjakkaiden oppilaiden ryhmittely opiskeluryhmiin, joissa he voivat opiskella samalla taitotasolla olevien oppilaiden kanssa (Steenbergen-Hu ym. 2016; Rogers 2007). Tehokasta oppilaiden ryhmittelyä on esimerkiksi luokanopettajan toteuttama dynaaminen ja tilannekohtainen oppilaiden ryhmittely, joka voi vaihdella tunnin tavoitteiden, sisältöjen ja oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaan (Cramond, Benson & Martin 2002; Feldhusen & Moon 1992) Oppilaiden ryhmittelyn tarkoituksena ei ole muodostaa pysyviä tasoryhmiä (engl. tracking), jotka saattavat esimerkiksi estää oppilaiden tasavertaisia mahdollisuuksia erilaisiin koulutus- ja urapolkuihin (Steenbergen-Hu ym. 2016) ja joilla on havaittu olevan vain hyvin vähäisiä vaikutuksia oppilaiden koulusuoriutumiseen (Kulik & Kulik 1992).

Ylöspäin eriyttämisen puute ja opintojen haasteettomuus voivat useiden tutkimusten mukaan johtaa oppilaan opiskelumotivaation katoamiseen, alisuoriutumiseen (Meulen ym. 2014; Reis & Renzulli 2004; 2009; Reis & McCoach 2000; Yoo & Moon 2006), käyttäytymisen haasteisiin ja sosioemotionaalisiin ongelmiin (Meulen ym. 2014; Pfeiffer & Stocking 2000). Useat tutkijat ovat esittäneet, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioiva opetus voi vähentää oppilaan käyttäytymisen ongelmia, sillä opiskelun ollessa mielekästä oppilaat ovat sitoutuneempia koulutyöskentelyyn (Knopper & Fertig 2005; Landrum 2001; Page 2000) Eriyttäminen on tärkeää, sillä lahjakkaat oppilaat eivät voi itsenäisesti hyö-

dyntää omaa potentiaaliaan optimaalisella tavalla, vaan hyötyvät yhtä paljon yksilön tarpeet huomioivasta opetuksesta kuin heidän alemmalla taitotasolla olevat vertaisensa. (Gagné 2010; Reis & Renzulli 2009; Vogelaar 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan opettajan tulee arvioida jatkuvasti oppilaan koulunkäyntiä ja oppimisen sujuvuutta, jotta tuen tarve havaitaan varhain. Perusopetuslain (642/2010) 30§ takaa jokaiselle oppilaalle oikeuden saada riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki toteutuu Suomessa kolmiportaisena tukena, joka jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportaisen tuen malli perustuu ajatukseen, että jos tietyllä tuen tasolla annettava tuki ei riitä, voidaan oppilas siirtää vahvemman tuen piiriin (Perusopetuksen opetussuunnitelma muutokset ja täydennykset 2010). Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä tutkimuksia tai hallinnollisia päätöksiä, vaan se annetaan heti tarpeen ilmetessä. Oppilaalle annettavalla tuella pyritään ennaltaehkäisemään oppimisen ja koulunkäynnin haasteita ja vastaamaan jo havaittuihin haasteisiin. (POPS 2014.) Siksi ylöspäin eriyttäminen voidaan nähdä yleisen tuen piiriin kuuluvaksi tukimuodoksi.

1.4 Opettajien kokemukset ylöspäin eriyttämisestä

Laineen (2016) mukaan suomalaisten opettajien asenteet lahjakkaita ja heidän opetustaan kohtaan olivat pääosin positiivisia. Kuitenkin opetuksen nopeuttamista sekä tasoryhmien muodostamista kohtaan opettajien asenteet olivat enimmäkseen kielteisiä. (Laine 2016.) Tulokset ovat linjassa myös aiempien kansainvälisten tutkimusten kanssa, joissa on tutkittu eri maiden opettajien asenteita lahjakkaiden opetusta kohtaan. (Lassig 2009; McCoach & Siegle 2007; Troxclair 2013; Watts 2006) Kuitenkin esimerkiksi suomalaisia opettajia verrattaessa amerikkalaisiin kollegoihinsa huomattiin, että suomalaiset opettajat olivat enemmän huolissaan kielteisistä seurauksista, joita voi syntyä lahjakkaille suunnattujen erityisjärjestelyjen vuoksi (Tallent- Runnels, Tirri & Adams 2000).

Aiempien tutkimusten mukaan opettajat kohtaavat usein erilaisia haasteita pyrkimyksissään toteuttaa ylöspäin eriyttämistä ja esimerkiksi Atjosen ym. (2008) tutkimuksessa opettajat kokivat yhdeksi suurimmaksi työssään näkyväksi haasteeksi sen, ettei heillä ole riittävää osaamista oppilaiden erilaisuuden huomioimiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Opettajilla ei myöskään välttämättä ole riittävän hyvää oppilastuntemusta, jotta he olisivat tietoisia oppilaidensa tarpeista ja erityistaidoista (VanTassel-Baska & Stambaugh 2005). Opetuksen eriyttämisen esteenä saattavat olla myös opettajan pelko luokan hallinnan menettämisestä (Hertberg-Davis & Brighton 2006; Knopper & Fertig 2005; Westberg, Archambault, Dobyys & Salvin 1993), kokemus tarvittavan suunnitteluajan puuttumisesta (Hertberg-Davis & Brighton 2006; Knopper & Fertig 2005; Westberg ym. 1993) sekä pelko vanhempien negatiivisesta suhtautumisesta lasten yksilöllisiin opetusratkaisuihin (Knopper & Fertig 2005). Latzin ym. (2009) mukaan yksi tärkeimmistä asioista onnistuneen eriyttämisen näkökulmasta on se, että opettajat saavat ylemmiltä tahoilta, kuten rehtorilta tukea ja kannustusta eriyttämisen toteuttamiseen. Ongelmana eriyttämisen onnistumisessa on myös se, että opettajien käyttämät ylöspäin eriyttämisen menetelmät eivät ole usein tutkimusperustaisia tehokkaan eriyttämisen keinoja (Laine 2016). Esimerkiksi apuopettajana toimiminen (Laine 2016) sekä samaa asiaa mittaavien lisätehtävien tekeminen, joita oppilas suorittaa epäsuunnitelmallisesti (Phillips ja Lindsay 2006) ovat esimerkkejä käytänteistä, jotka eivät kehitä oppilaan taitoja tarkoituksenmukaisella tavalla.

1.5 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tarkoituksena on kartoittaa luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä ylöspäin eriyttämisestä. Aineiston käsittelyä ja analyysia ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia valmiuksia työkokemus ja koulutus ovat tarjonneet opetuksen ylöspäin eriyttämiseen?

2. Millaiset oppilaat tarvitsevat opetuksen ylöspäin eriyttämistä?
3. Miten luokanopettajat eriyttävät opetusta ylöspäin?
4. Millaisia muutoksia luokanopettajat ovat havainneet oppilaan oppimisessa ja koulutyöskentelyssä ylöspäin eriyttämisen myötä?
5. Mitä haasteita ylöspäin eriyttämiseen liittyy?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Kartoitamme tässä tutkimuksessa, miten ylöspäin eriyttäminen toteutuu alakoulussa luokanopettajien kokemusten mukaan. Tutkimuksessamme on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, joka pyrkii yleistysten tekemisen sijaan ymmärtämään tutkimukseen osallistuvien merkitysmaailmaa (Laine 2015). Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisten nähdään tulkitsevan ympäristöä ja sen tapahtumia omasta perspektiivistään, joka rakentuu henkilökohtaisen historian pohjalta. Yksilön pyrkimykset, uskomukset ja kiinnostukset vaikuttavat havaintojen tulkintaan, ja myös yhteisöllä on merkittävä rooli merkitysten syntyisessä. Hermeneuttisen tutkimuksen ytimessä ovat puolestaan ihmisten ilmaisut, joiden sisältämiä merkityksiä pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan. (Laine 2015.) Kuten fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle on ominaista (Tuomi & Sarajarvi 2018), tavoittelemme tässä tutkimuksessa kokemuksen eli tutkimuksen kohteena olevan ilmiön käsitteellistämistä ja tutkimuskohteen, tässä tutkimuksessa luokanopettajien, kokemusten tietoiseksi ja näkyväksi tekemistä.

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseemme osallistui 41 vastaajaa yhdeksästä eri kunnasta ympäri Suomea, jotka olivat yhtä vastaajaa lukuun ottamatta koulutukseltaan luokanopettajia. Kyselylomake lähetettiin sähköpostitse kahdessa erässä yhteensä 1006 luokanopettajalle ja siihen vastasi 4 % kutsun saaneista.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme tutkimuksemme aineiston Webropol-kyselylomakkeen avulla tammiukuussa 2019. Kyselylomake (liite 1) koostui yhdeksästä kysymyksestä, joista

ensimmäiset kaksi olivat suljettuja monivalintakysymyksiä, joissa kysyttiin vastaajien taustatietoja. Muut seitsemän kysymystä olivat avoimia kysymyksiä, joiden avulla selvitimme, millaisia kokemuksia opettajilla on ylöspäin eriyttämisestä akateemisten oppiaineiden osalta. Määrittelimme kyselylomakkeen alkutekstissä kyselyn kannalta keskeiset käsitteet, jotta vastaajille olisi selvää, mitä käytetyillä termeillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Lähetimme kutsun vastata kyselyyn luokanopettajille sähköpostitse. Opettajien sähköpostiosoitteet löysimme koulujen verkkosivuilta.

Valitsimme aineistonkeruutavaksi sähköisen kyselylomakkeen, koska se on nopea ja taloudellinen aineistonkeruutapa (Valli & Perkkilä 2015) ja sähköpostitse tavoittaa helposti ihmisiä eri puolilta Suomea. Rajoitteena kyselylomakkeen käytössä on sen jäykkyys; osallistujilta ole mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä aiheesta, eikä kysymystä voi selventää varmistaakseen, että vastaaja on ymmärtänyt sen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Epäselvyyksien välttämiseksi määrittelimme kyselylomakkeen alussa tutkittavan aiheen kannalta keskeiset käsitteet, sillä kyselylomakkeen käytössä haasteena voi olla, ettei vastaajilla ole ennestään riittävää tietoa tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016). Saamamme vastaukset olivat keskenään erilaisia; osa vastaajista vastasi laajasti ja perinpohjaisesti, osa lyhytsanaisemmin. Joidenkin vastausten osalta täsmällisemmät kuvaukset olisivat saattaneet helpottaa aineiston analysointia. Haastatteleamalla olisimme voineet saada perinpohjaisempia vastauksia, mutta kuten Hirsjärvi ym. (2016) kirjoittavat, kyselylomakkeen käyttäminen mahdollistaa suuremman otoskoon saamisen.

2.4 Aineiston analyysi

Toteutimme aineiston analyysin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen sisällönanalyysin tarkoituksena on järjestellä ja raportoida aineisto tiivistettyyn muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018) ja tavoitteena on löytää keskeiset tutkittavaa kohdetta kuvaavat kategoriat (Kiviniemi 2015). Aineisto analysoitiin ai-

neistolähtöisesti, jolloin analyysiyksiköitä ei määritetä etukäteen, vaan ne valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisyys nähdään kuuluvaksi olennaisesti fenomenologiseen tutkimukseen, sillä mikään teoreettinen malli ei määritä fenomenologisen tutkimuksen tekemistä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on säilytettävä kriittinen ja reflektiivinen ote, jotta hän kykenee ymmärtämään tutkittavan kokemusmaailmaa ja tiedostaa omaa ajatteluaan ohjaavia malleja (Laine 2015).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita ovat Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ensimmäisessä vaiheessa (redusointi) etsimme aineistosta samaa kuvaavia ilmaisuja ja merkitsimme ne samalla värillä. Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa yhdistimme samaa kuvaavat ilmaisut omiin alaluokkiin, jotka nimesimme ilmaisuja kuvaavilla käsitteillä. Alaluokkia edelleen yhdistelmällä muodostimme yläluokkia ja lopulta pääluokkia (taulukko 1). Viimeisessä vaiheessa (abstrahointi) rajasimme aineistoa vastaamaan tutkimuskysymyksiimme ja vertasimme tuloksia aikaisempiin teorioihin. Aineistoa analysoidesamme palasimme säännöllisesti alkuperäisiin vastauksiin varmistaaksemme, että analysoinnin seurauksena aineisto on yhtenäinen luokanopettajien vastaus-

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Oppilas, joka on todella motivoitunut tekemään asioita" "Oppilaat, jotka itse ovat motivoituneita oppimiseen"	motivaatio		
"Oppilaat, jotka pystyvät itsenäiseen työskentelyyn" "Nämä lapset kykenevät omatoimiseen ja itsenäiseen opiskeluun"	itsenäinen työskentely	työskentely- taidot	
"Oppilaat, jotka pitävät haasteista ja jaksavat sitkeästi niitä miettiä" "Oppilas valitsee mielellään vapaaehtoisesti opiskeltavakseen vähän haastavamman reitin"	sinnikkyys		
"Näiden oppilaiden kyky lukea, kirjoittaa ja pohtia asioita yleensä on normaalia kypsempää" "Oppilaat, jotka pohtivat asioita syvällisemmin"	kypsä ajattelu		Ylöspäin eriyttämistä tarvitseva oppilas
"Nopeat ja osaavat, sellaiset jotka hoksaavat asioita nopeasti" "Oppilaat, jotka ovat nopeita oppimaan ja oivaltamaan"	nopea oppiminen	kognitiiviset taidot	
"Tiedollisesti taitavat oppilaat, joilla on hyvä yleistieto tai paljon spesiaalitietoa opiskeltavasta aiheesta" "Tiedollisesti taitavat oppilaat"	tiedollinen osaaminen		
"Monet heistä eivät myöskään arkaile kysyä, jos tarvitsevat apua"	avun kysyminen		
"Oppilas, joka pystyy rakentamaan ryhmätyöskentelyyn"	ryhmätyötaidot	sosiaaliset taidot	
"Osaa olla vertaistukena luokkatovereilleen"	vertaistuki		

2.5 Eettiset ratkaisut

Hyvä tieteellinen käytäntö tutkimuksen teossa tarkoittaa rehellisyyttä ja huolellisuutta tutkimuksen toteuttamisessa, tulosten esittämisessä sekä tutkimuksen

arvioinnissa (TENK 2012). Tutkittavien henkilöiden itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus ja yksityisyyden kunnioittaminen kuuluvat keskeisesti tieteellisen tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Kuula 2011). Pyrimme huolehtimaan eettisten periaatteiden toteutumisesta tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja kerroimme kyselylomakkeen saate tekstissä tutkimuksen tarkoituksesta sekä luotettavasta tutkimusaineiston käsittelystä. Lisäksi annoimme tutkittaville mahdollisuuden kysyä sähköpostitse asioista lisätietoja tutkimusprosessista. Kyselylomakkeet kerättiin nimettömästi. Vastaajilta kysyttiin taustatietoja koulutukseen ja työkokemukseen liittyen, mutta vastauksista ei ole tunnistettavissa yksittäisiä vastaajia. Huolehdimme tutkittavien anonymiteetistä myös aineiston analyysissä ja tulosten raportoinnissa käsittelemällä vastauksia nimettömästi. Tutkimusprosessin lopuksi aineisto hävitettiin asianmukaisesti.

3 YLÖSPÄIN ERIYTTÄMINEN PERUSOPETUKSEN ALALUOKILLA

Luokanopettajat kokivat työkokemuksen parantaneen merkittävästi heidän valmiuksiaan eriyttää opetusta ylöspäin. Sen sijaan koulutuksen merkitys nähtiin vähäisenä. Ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita kuvailtiin työskentelytaitojen, kognitiivisten sekä sosiaalisten taitojen kautta. Jaoimme vastauksissa mainitut eriyttämisen keinot kuuteen eri ryhmään, joita ovat ryhmittely, nopea eteneminen, tehtävän tason ja laajuuden muokkaaminen, oppilaan mielenkiinnon hyödyntäminen, sosiaalinen toiminta sekä muut eriyttämisen tavat. Ylöspäin eriyttämisen nähtiin yleisesti tehostaneen oppilaan oppimista, lisänneen motivaatiota ja vaikuttaneen positiivisesti oppilaan itsetuntoon. Lisäksi osa vastaajista näki sen vähentäneen turhautumista ja haastavaa käyttäytymistä. Suurimmaksi esteeksi ylöspäin eriyttävän opetuksen toteuttamiselle koettiin resurssien puute, mikä näkyi erityisesti aikapulana. Ylöspäin eriyttämistä pidettiin tärkeänä ja opettajia yhdisti huoli siitä, etteivät he ehdi keskittyä taitavimpiin oppilaisiin ajan kuluessa heikkojen oppilaiden tukemiseen.

3.1 Koulutuksen ja työkokemuksen merkitys

Tulostemme mukaan työkokemus on merkittävin valmiuksia antava tekijä lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisessa ja tukemisessa. Työkokemuksen myötä kehittyvinä vahvuuksina nähtiin varmuus ja rohkeus erilaisten ratkaisujen tekemiseen, vahva aineenhallinta sekä vuosien varrella kertyneet ideat ja menetelmät. Sen sijaan koulutuksen merkitys koettiin työkokemusta selkeästi vähäisempänä. Vaikka neljännes vastaajista kirjoitti koulutuksen antaneen valmiuksia lahjakkaiden tunnistamiseen ja eriyttämiseen, jopa neljätolista vastaajaa koki koulutuksen antamien valmiuksien olevan hyvin vähäiset tai olemattomat.

3.2 Ylöspäin eriyttämistä tarvitseva oppilas

Näkemykset ylöspäin eriyttämistä tarvitsevista oppilaista olivat melko yhteeneväisiä. Vastauksissa korostuivat erityisesti kognitiivisiin taitoihin sekä työskentelytaitoihin liittyvät oppilaskuvaukset. Lisäksi vastauksissa kuvattiin näiden oppilaiden sosiaalisia taitoja.

Kognitiiviset taidot. Ylöspäin eriyttämistä tarvitsevat oppilaat nähtiin nopeina oppijoina, jotka saavuttavat yleisopetuksen oppimistavoitteet helposti ja suoriutuvat perustehtävistä ilman suuria ponnisteluja. Opettajien mukaan nämä oppilaat osaavat ajatella ja pohtia asioita syvällisesti ja eri näkökulmista ja heillä on hyvä yleistieto tai paljon erityistietoa tai -osaamista jollain tietyllä osa-alueella. Oppilaan aiemmin oppimien taitojen kerrottiin karttuneen esimerkiksi tavanomaisesta poikkeavan kotiympäristön myötä:

Samoin luokallani on oppilas, joka puhuu kotona toisen vanhempansa kanssa pelkästään englantia, joten kielten tunneilla hän ei aloittanut samasta pisteestä kuin muut ja tarvitsi siksi haasteellisempia tehtäviä.

Ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita kuvailtiin myös lahjakkaiksi tai taitaviksi määrittelemättä tarkemmin, mitä kuvailut pitävät sisällään.

Työskentelytaidot. Luokanopettajien mukaan ylöspäin eriyttämistä tarvitsevat oppilaat ovat omatoimisia ja itseohjautuvia työskentelijöitä, jotka ottavat vastuuta omasta oppimisestaan. Heillä on korkea motivaatio sekä innokas ja kiinnostunut asenne oppimista kohtaan. Opettajien vastauksissa oppilaat nähtiin sinnikkäinä ja ahkeria oppijoina, jotka luottavat itseensä haastavampien tehtävien äärellä:

Oppilas, joka on todella motivoitunut tekemään asioita. Tiedonjanoinen oppilas, joka esim. ma ja ai tunneilla paneutuu silmin nähden omaan itsenäiseen tvöhönsä intensiivisesti. Usein suoriutuu annetuista kirjallisista tehtävistä huomattavasti muita aiemmin.

Yksi vastaajista kirjoitti kohdanneensa urallaan useita ylöspäin eriyttämisestä hyötyviä oppilaita, jotka ovat epävarmoja omista kyvyistään:

Monesti lahjakkuus ja epävarmuus omista kyvyistään kulkevat käsi kädessä, tästä on paljon esimerkkejä vuosien varrelta. Oppilas voi olla lahjakas jossakin aineessa, mutta esim. sellainen pitkäjänteisyys tai keskittymiskyky voi olla puutteellinen, variaatioita on paljon. Todellisia ns. lapsineroja en ole kohdannut näiden 26 vuoden aikana.

Sosiaaliset taidot. Ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita kuvattiin usein sosiaalisen taitojen ja toiminnan kautta. Useiden luokanopettajien mukaan näillä oppilailla on hyvät ryhmätyötaidot. He auttavat mielellään muita oppilaita, mutta pyytävät myös itse tarvittaessa pyytää apua. Toisaalta vastauksissa ilmeni myös huoli oppilaista, joiden ylöspäin eriyttämisen tarve ei ilmene edellä mainittujen kuvausten mukaisesti: “Myös ne tunnolliset ja hiljaiset oppilaat, jotka eivät pidä osaamisestaan suurta meteliä ansaitsisivat usein lisähuomiota.”

3.3 Ylöspäin eriyttämisen keinot

Jaoin opettajien mainitsemat ylöspäin eriyttämisen keinot kuuteen eri luokkaan, joita ovat ryhmittely, nopea eteneminen, tehtävän tason ja laajuuden muokkaaminen, oppilaan mielenkiinnon hyödyntäminen, sosiaalinen toiminta sekä muut eriyttämisen tavat. Muut eriyttämisen tavat -luokka sisältää eriyttämisen keinot, jotka eivät suoraan sijoitu muihin mainittuihin ryhmiin. Jaottelu on kuvattu taulukossa 2.

Tehtävien tason ja laajuuden muokkaaminen. Tehtävien tason ja laajuuden muokkaaminen oli mainituista eriyttämisen keinoista yleisin. Luokanopettajat kirjoittivat antavansa taitaville oppilaille tehtäväksi haastavampia, soveltavampia ja laajempia tehtäviä kuin muille vertaisille. Osa opettajista kertoi tarjoavansa taitaville oppilaille jo lähtökohtaisesti haastavampia tehtävänantoja, kun taas osa mainitsi antavansa haastavampia tehtäviä lisätehtävinä perustehtävien teon jälkeen. Eräs vastaaja kirjoitti suunnittelevansa tehtäviä siten, että ne soveltuvat tehtäväksi eri laajuudella riippuen oppilaan taitotasosta.

Nopea eteneminen. Luokanopettajat kertoivat ohjaavansa usein lahjakkaita oppilaita etenemään opinnoissa muita vertaisia nopeammin. Vastauksissa mainittiin tällaisina eriyttämisen keinoina esimerkiksi ylempien luokka-asteiden oppikirjojen tekeminen sekä kokonaisvaltaisempina toimenpiteinä oppilaalle suunniteltu oma oppimispolku sekä vuosiluokkaan sitomaton opetus.

Ryhmittely. Ryhmittely-luokkaan sijoittuvat maininnat oppilaiden jakamisesta ryhmiin siten, että samassa ryhmässä olevien oppilaiden taitotaso vastaa

toisiaan. Luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä muita opettajia (erityisopettajia, resurssiopettajia tai toisia luokanopettajia) tällaisen opetuksen toteuttamisessa.

Sosiaalinen toiminta. Vastauksissa toistui taitavien oppilaiden osaamisen hyödyntäminen vertaisten opetuksessa. Lahjakkaille oppilaille annetaan usein apuopettajan tai luokan asiantuntijan rooli ja heidän tehtävänään voi olla myös oppimateriaalien teko muille oppilaille.

Oppilaan mielenkiinnon hyödyntäminen. Osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista kirjoitti ottavansa oppilaan mielenkiinnon kohteet ja innostuksen huomioon opetusta eriyttäessään. Oppilaan kiinnostus huomioidaan muun muassa toiminnan valinnassa ja tavoitteiden asettamisessa.

Muut eriyttämisen tavat. Tähän luokkaan sisältyvät maininnat, jotka eivät sijoitu muihin ryhmiin. Näistä eriyttämisen keinojen kuvauksista ei ilmene, ovatko annetut tehtävät toistoa aikaisempiin tehtäviin vai haastavampia tai laajempia verrattuna vertaisten tehtäviin. Tällaisia mainintoja olivat esimerkiksi lisämonisteet, lukeminen ja tehtävät tvt-laitteilla.

Eriyttämisen keino	Sitaatit
Tehtävien tason ja laajuuden muokkaaminen	<p>”Normaalia haastavimmat eriyttävät tehtävät esim. matematiikassa”</p> <p>”Tehtäviä ei niinkään tarvitse olla enemmän vaan heille on hyvä tarjota jo lähtökohtaisesti hieman haastavampia kysymyksiä ratkottavaksi”</p> <p>”Yhteisten projektien pidemmälle vieminen”</p> <p>”Tietoon lisätään soveltamisen ulottuvuus”</p>
Nopea eteneminen	<p>”Ylemmän asteen oppikirja”</p> <p>”Vuosiluokkaan sitomatonta opetusta”</p> <p>”Oma oppimispolku”</p> <p>”Joskus ylöspäin eriyttäminen on alkanut siitä, että on saanut luvan edetä matematiikassa omaan tahtiin eteenpäin”</p>
Ryhmittely	<p>”Yhteis-/samanaikaisopettajuuden yhteydessä olemme joskus tehneet oppilaista tasoryhmiä, joissa edistyneimmät ovat omassa ryhmässä.”</p> <p>”Rinnakkaisluokan opettajan kanssa olemme jakaneet oppilaita ryhmiin taitotason mukaan äidinkielessä: keltaiset ja vihreät”</p> <p>”Ryhmätöitä taitavien kesken”</p>
Sosiaalinen toiminta	<p>”Toisinaan olen myös käyttänyt taitavaa oppilasta apuopena”</p> <p>”Taitava oppilas opettamaan asiaa sellaisille, jotka eivät vielä osaa”</p> <p>”Apuopena ja luokassa asiantuntijana”</p> <p>”Omien laskutehtävien tekoa muille oppilaille”</p>
Oppilaan oman mielenkiinnon hyödyntäminen	<p>”Oman kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen tavoitteiden nostamisen yhteydessä”</p> <p>”Oman mielenkiinnon mukaisesti suuntautuva toiminta/tekeminen”</p>
Muut eriyttävät työtavat ja tehtävät	<p>”Lisätehtävät”</p> <p>”Matikka- ja lukudiplomit”</p> <p>”Digiprojektit”</p> <p>”Lukeminen”</p> <p>”Matemaattisesti lahjakas oppilaani harjoittelee usein suomen kielen kiemuroita.”</p>

3.4 Havaitut muutokset oppilaan oppimisessa ja koulutyökentelyssä

Oppiminen. Ylöspäin eriyttämisen koettiin lisänneen oppilaan oppimista tehden siitä monipuolisempaa ja syvällisempää. Ylöspäin eriyttämisen myötä oppilaat ovat saaneet tasolleen sopivia haasteita ja mahdollisuuden kehittää taitojaan kykyjensä mukaisesti. Lisääntyneeseen oppimiseen nähtiin vaikuttaneen esimerkiksi lisätehtävien myötä kasvaneet harjoitusmäärät. Kuitenkin yksi opettajista vastasi, ettei ole huomannut merkittävää eroa oppilaan oppimisessa, sillä oppilas on oppinut helposti ilman opetuksen eriyttämistäkin.

Motivaatio ja sinnikkyys. Ylöspäin eriyttämisellä nähtiin olleen motivaatiota ylläpitävä tai lisäävä vaikutus oppilaan koulunkäyntiin. Useiden opettajien mukaan lisähaasteet ovat lisänneet motivaatiota ja ponnistelun määrää myös vaikeammissa oppiaineissa. Haastavimmat tehtävät ovat joidenkin vastaajien mukaan kehittäneet oppilaiden sinnikkyyttä ja eräs vastaaja pitikin tärkeänä, että myös taitavimmat oppilaat oppivat ponnistelemaan:

Toki ylöspäin eriyttäminen auttaa siinä, että lapset oppivat tekemään tvötä. Kun tvönteon oppii yhdessä aineessa, sen ehkä oppii toisessakin oppiaineessa. Jos oppilaat jatkuvasti tekevät liian helppoja tehtäviä, he oppivat vain menemään siitä, mistä aita on matalin, eivätkä opi ponnistelemaan osaamisensa eteen koulutyössään.

Itsetunto ja oppijaminäkuva. Ylöspäin eriyttäminen nähtiin parantaneen oppijan itsetuntoa ja oppijaminäkuvaa. Haastavampien tehtävien suorittamisesta seuraavat onnistumisen kokemukset nähtiin oppilaan itsetuntoa rakentavina seikkoina.

Käyttäytyminen. Ylöspäin eriyttämisellä koettiin olleen suuri merkitys tyytymisen, turhautumisen ja haastavan käyttäytymisen ehkäisyssä ja vähentämisessä. Selitykseksi turhautumisen vähenemiselle esitettiin esimerkiksi sopivan tasoisten haasteiden ja mielekkään tekemisen saamista.

3.5 Haasteet ja huolenaiheet

Resurssien puute. Opettajat näkivät resurssipulan suurimpana haasteena ylöspäin eriyttämisen toteuttamisessa. Ajan puute, suuret ja heterogeeniset ryhmät sekä aikuisten (koulunkäynninohjaajien sekä opettajien) vähäinen määrä luokassa estävät ylöspäin eriyttämisen toteuttamista. Lähes puolet opettajista kirjoitti vastauksessaan, että suurin osa ajasta menee käytösongelmien ratkaisuun sekä heikompien tukemiseen, minkä seurauksena lahjakkaat oppilaat jäävät ilman tarvitsemaansa huomiota ja oppimisen tukea. Ajan puutteen vuoksi opettajilla ei ole riittävästi aikaa etsiä sopivia eriyttämisen materiaaleja tai tarkastaa tehtäviä, joita on eriytetty ylöspäin. Eräs opettaja kirjoitti, että suuret oppilasryhmät heikentävät oppilastuntemusta ja sen myötä myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeiden huomioimista.

Oppilaiden motivaation puute. Eriyttämisen haasteena nähtiin, etteivät kaikki taitavat oppilaat ole motivoituneita tekemään haastavammiksi eriytettyjä tehtäviä vaan pitäytyvät mieluusti saman tasoisissa tehtävissä kuin muut oppilaat. Opettajien mukaan osa oppilaista kokee ponnistelun epämiellyttävänä ja osa taas ei halua tehdä tehtäviä enemmän kuin muut oppilaat.

Haastavammat tehtävät tuntuvat joistakin epämiellyttävimmiltä, koska niiden ratkaisemiseksi joutuu ponnistelemaan enemmän, vaikka taitoja olisikin. Joitakin myös saattaa harmittaa se, että he tekevät enemmän kuin muut.

Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Vastauksissa toistui huoli koulujärjestelmän tasapäistävästä vaikutuksesta, sillä Suomen koulujärjestelmän koetaan tukevan heikoimpia oppilaita lahjakkaiden kustannuksella. Opettajat pitivät ylöspäin eriyttämistä tärkeänä ja näkivät, että sitä tulisi toteuttaa nykyistä enemmän ja toiveena oli, että asiaa nostettaisiin enemmän esiin myös julkisessa keskustelussa. Vastauksissa ylöspäin eriyttämistä pidettiin oikeudenmukaisuuskysymyksenä, sillä kaikilla oppilailla tulisi olla oikeus saada kehittyä omien edellytystensä mukaisesti. Lahjakkaiden oppilaiden huomiotta jättäminen nähtiin ongelmallisena myös yhteiskunnan näkökulmasta, kuten eräs opettajista kirjoitti:

Ylöspäin eriyttämisen merkitys kasvaa, kun aiatellaan Suomen oppimistuloksien ylläpitämistä laajemmin sekä ihan valtiotason koulutus- ja ammattiosaamista. Oikein pitkälle

katsottuna kyse on myös Suomen kilpailukyvyn nostamisen esiasteesta, varhaisesta tukimuodosta.

Toisaalta eräs opettaja myös kritisoi ylöspäin eriyttämiseen keskittymistä, sillä hän näki lahjakkaiden tukemisen sijaan tärkeämpänä, että kaikki oppilaat oppivat perusasiat.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa, miten luokanopettajat toteuttavat ylöspäin eriyttämistä osana yleistä tukea. Selvitimme, millaisia muutoksia ylöspäin eriyttämisellä on ollut oppilaan oppimiseen ja koulutyöskentelyyn opettajien kokemusten mukaan ja lisäksi tutkimme, millaisia haasteita ja huolenaiheita ylöspäin eriyttämiseen opettajien mielestä liittyy.

Tutkimuksessamme mukana olleet luokanopettajat näkivät opettajakoulutuksen antaneen vain vähän valmiuksia lahjakkaiden oppilaiden tunnistamiseen ja tukemiseen, kun taas työkokemuksen koettiin parantaneen valmiuksia merkittävästi. Osa opettajista kaipasikin koulutusta, vinkkejä ja materiaaleja avuksi ylöspäin eriyttämisen toteuttamiseen. Myös Atjosen ym. (2008) tutkimuksessa tuli ilmi, että opettajat kaipaavat lisäkoulutusta, jotta opetuksen eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Luokanopettajat kuvasivat ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita työskentelytaitojen sekä kognitiivisen ja sosiaalisen toiminnan kautta. Ylöspäin eriyttämistä tarvitsevat oppilaat nähtiin nopeina, motivoituneina ja sinnikkäinä työskentelijöinä, jotka suoriutuvat tehtävien teosta vaivatta omatoimisesti ja toisaalta haastavat mielellään itseään. Opettajien antamat luonnehdinnat ylöspäin eriyttämistä tarvitsevistä oppilaista ovat yhdenmukaisia Wangin ym. (1993) meta-analyyssissä mainittujen koulusuoriutumista edistävien tekijöiden kanssa. Olennaisina tekijöinä suoriutumisen taustalla on myös aikaisemmissa tutkimuksissa nähty muun muassa oppilaan metakognitiiviset ja kognitiiviset kyvyt, motivaatio ja sitkeys (Wang ym. 1993) sekä käsitys itsestään oppijana (Bandura 1993; Dweck 2013; Tirri & Kujala 2016). Myös sosiaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät tekijät vaikuttavat aikaisempien tutkimusten mukaan merkittävästi oppilaan oppimiseen (Wang ym. 1993).

Kuten Laineenkin (2016) tutkimuksessa, myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvailivat ylöspäin eriyttämistä tarvitsevia oppilaita luettelemalla helposti ulospäin näkyviä piirteitä. Kuvailuissa toistui usein maininta oppilaan omatoimisuudesta ja itsenäisyydestä. Näiden mainintojen perusteella pohdimme, täytyykö oppilaiden olla omatoimisia ja kyetä itsenäiseen työskentelyyn, jotta opetusta voi heidän kohdallaan eriyttää ylöspäin. Opettajien kokeman ajanpuutteen vuoksi omatoiminen ja itsenäinen oppilas voi näyttäytyä opettajalle ihanteellisena, sillä hän ei välttämättä tarvitse tehtävien suoriutumiseen opettajan ohjausta. Kuitenkin tutkimusten (esim. Gagné 2010; Reis & Renzulli 2009; Vogelaar 2017) mukaan lahjakkaatkaan oppilaat eivät pääse hyödyntämään itsenäisesti omaa potentiaaliaan vaan hyötyvät eniten yksilöllisestä opetuksesta.

Tuloksistamme selvisi, että luokanopettajat käyttävät ylöspäin eriyttämisen keinoina aiemmissa tutkimuksissa tehokkaiksi todettuja menetelmiä, kuten opetuksen rikastamista (Kim 2016), opetuksen nopeuttamista (Kulik 2004; Plucker & Callahan 2014; Reis & Renzulli 2010; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; Steenbergen-Hu ym. 2016) ja taitotason mukaan ryhmittelyä (Steenbergen-Hu ym. 2016), mutta myös tehottomiksi todettuja menetelmiä, kuten oppilaan hyödyntämistä apuopettajana sekä epäsuunnitelmallisten ja samaa asiaa toistavia lisätehtävien teettämistä oppilailla (Laine 2016; Phillips & Lindsey 2006). Tutkimustulos tehottomien menetelmien käytöstä on linjassa Laineen (2016) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin, että lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastaaminen on Suomen kouluissa vaihtelevaa ja hyvin paljon opettajasta riippuvaa.

Tutkimustulostemme mukaan ylöspäin eriyttävä opetus on tehostanut oppilaiden oppimista ja kasvattanut motivaatiota koulutyöskentelyä kohtaan. Lisäksi useat opettajat olivat huomanneet ylöspäin eriyttämisen vähentäneen oppilaan turhautumista ja käytöshäiriöitä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on esitetty, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioonottava opetus voi vähentää käyttäytymisen haasteita (Knopper & Fertig 2005; Landrum 2001; Page 2000) Lisäksi Kimin (2016) meta-analyysistä ilmeni, että opetuksen rikastamisella on nähty eri tutkimuksissa olevan positiivinen vaikutus oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Suurimpana ylöspäin eriyttämisen haasteena nähtiin resurssipula. Opettajien mukaan eriyttämislle ei jää riittävästi aikaa, koska ryhmät ovat liian suuria ja heterogeenisiä, luokassa on liian vähän aikuisia suhteessa oppilaiden määrään ja aikaa menee liikaa heikoimpien auttamiseen sekä käytösongelmien poistamiseen. Nämä ylöspäin eriyttämistä estävät seikat, kuten aikapula (Hertberg-Davis & Brighton 2006; Van Tassel-Baska & Stambaugh 2005; Knopper & Fertig 2005; Westberg ym. 1993) ja liian suuret ja heterogeeniset oppilasryhmät (Atjonen ym. 2008, VanTassel-Baska & Stambaugh 2005) ovat tulleet esiin myös aiemmissä tutkimuksissa. Sen sijaan osaamisen puutetta (Atjonen ym. 2008), oppilastuntemuksen heikkoutta (VanTassel-Baska & Stambaugh 2005) tai pelkoa luokan hallinnan menettämisestä eriyttämisen seurauksena (Hertberg-Davis & Brighton 2006; Knopper & Fertig 2005; Westberg ym. 1993) ei selkeästi mainittu eriyttämisen haasteina tässä tutkimuksessa.

Yhtenä ylöspäin eriyttävän opetuksen esteenä nähtiin oppilaiden motivaation puute haastavampien tehtävien tekemiseen. Useiden opettajien mukaan osa lahjakkaista oppilaista alisuoriutuu, sillä heillä ei ole motivaatiota ponnistella tai tehdä enemmän tehtäviä kuin muut oppilaat. Motivaatiolla on aikaisempien tutkimusten mukaan merkittävä vaikutus käytetyn ponnistelun ja sitkeyden määrään (Wang ym. 1993). Motivaation puute sen sijaan heikentää oppimista, sillä oppilas ei tällöin välttämättä käytä tehokkaita tilanteeseen sopivia oppimisstrategioita (Annevirta & Iskala 2003). Neihartin (2006) mukaan taitavien oppilaiden alisuoriutumisen taustalla saattaa vaikuttaa myös sosiaalinen paine, sillä vertaisten keskuudessa ei välttämättä arvosteta korkeita koulusuoriutumiseen liittyviä tavoitteita. Oppilas saattaa tuntea sosiaalista painetta vähentää opiskeluorientoitunutta käyttäytymistä vahvistaakseen tunnetta ryhmään kuulumisesta. (Neihart 2006.)

Vaikka opettajien vastauksissa mainittiin monia ylöspäin eriyttämiseen liittyviä haasteita, valtaosa opettajista piti ylöspäin eriyttämistä tärkeänä ja merkityksellisenä. Tämä on linjassa Laineen (2016) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan suomalaisen opettajien asenteet lahjakkaiden opetusta kohtaan ovat pääosin po-

sitiivisia. Hotulaisen (2003) mukaan lahjakkaiden oppilaiden huomioimisen esteenä on kuitenkin näyttäytynyt opettajien pelko elitismistä ja huoli eriarvoisuuden lisääntymisestä. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät maininneet näitä seikkoja huolenaiheina, vaan näkivät ylöspäin eriyttämisen oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävänä toimena.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Luokanopettajien vastauksissa toistui huoli siitä, etteivät he pysty nykyisillä resursseilla keskittymään kaikkiin oppilaisiin, vaan aika luokassa kuluu heikoimpien oppilaiden tukemiseen. Saatu tulos saa pohtimaan, pystyykö perusopetus vastaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Perustuslain (731/1999) 16§:n mukaan kaikilla oppilailla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet saada omien kykyjen ja erityisten tarpeiden mukaista opetusta. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia lainsäädäntöön kirjattujen tavoitteiden ja opetukseen osallistuvien subjektiivisten oikeuksien toteutumisesta ilman, että taloudelliset resurssit vaikuttavat näiden säännösten toteutumiseen (Perusopetuksen laatu-kriteerit 2010).

Taitavampien oppilaiden tukeminen on myös laajemmin yhteiskunnallinen kysymys. Kuten Hotulainen (2003) väitöskirjassaan toteaa, suomalainen peruskoulu ja yhteiskunta menettävät merkittävän osan oppilaiden potentiaalista, jos ei tehdä toimenpiteitä taitavien oppilaiden opettamiseen liittyen. Sitran Kilpailukykyinen innovaatioympäristö -kehittämishjelman loppuraportissa (2005) pienen maan pärjäämisen edellytyksenä nähdään koko väestön lahjakkuuden hyödyntäminen. Raportissa esitetään Suomen tulevaisuuden menestyksen pohjaavan Suomen kykyyn hyödyntää erilaiset osaamisen alat muita kansakuntia paremmin. (Sitra 2005.) Saatujen tulosten pohjalta voidaan kuitenkin todeta, ettei oppilaiden erilaisten vahvuuksien tukeminen tapahdu vielä optimaalisella tavalla, sillä opettajat kertoivat resurssipulan estävän taitavimpien oppilaiden tukemista.

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki, ettei koulutus ollut antanut eväitä lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen ja tunnistamiseen. Monet vastaajista kirjoittivat, ettei aihe ollut lainkaan esillä koulutuksessa. Aineiston ja teoriaan perehtymisen seurauksena voidaan todeta, että ylöspäin eriyttäminen ja lahjakkuuden tukeminen ovat osa-alueita, jotka tulisi sisällyttää vahvemmin suo-

malaiseen opettajankoulutukseen ja työelämässä olevien opettajien lisäkoulutukseen, kuten myös Laine (2010) sekä Tirri ja Kuusisto (2013) toteavat. Lahjakkuuden tunnistamisen ja tukemisen esille tuominen koulutuksessa on tärkeää, jotta kasvatusalan ammattilaiset saavat tutkimusperustaista tietoa taitavien oppilaiden kohtaamisesta ja tukemisesta (Hotulainen 2003). Koska lahjakkuudelle ei ole selkeää ja yleisesti tiedossa olevaa määritelmää (Subotnik ym. 2011), voivat ihmisten käsitykset siitä vaihdella paljonkin keskenään. Laineen (2016) tutkimuksessa opettajien käsitykset lahjakkuudesta olivat yksipuolisia ja lahjakkuutta määriteltiin näkyvien ja helposti havaittavien ominaisuuksien kautta, mikä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Opettajilla saattaa olla myös tiedostamattomia ja virheellisiä oletuksia eri taitojen jakautumisesta esimerkiksi sukupuolen tai etnisen taustan mukaan, ja nämä stereotypiat saattavat vaikuttaa oppilaan taidon huomaamiseen ja tukemiseen (Aronson & Steele 2005).

Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että taitavat oppilaat tarvitsevat oppimiseensa nykyistä tehokkaampaa ja suunnitelmallisempaa tukea, sillä yleinen, muulle ryhmälle kohdistettu opetus ei välttämättä vastaa heidän taitotasoaan ja tarpeitaan. Onkin aiheellista pohtia, voisiko tulevaisuudessa kolmiportaisen tuen eri vaiheita soveltaa myös taitaville oppilaille, jotta heidän saamansa tuki olisi nykyistä järjestelmällisempää ja tavoitteellisempää. Esimerkiksi Ruokamo (2000) ja Kuusela ja Hautamäki (2002) ovat ehdottaneet, että lahjakkaille oppilaille voisi tehdä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS), ja myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa ehdotetaan, että pidemmällä edistyneen oppilaan opiskelua voidaan laajentaa ja syventää oppimissuunnitelman avulla (POPS 2014). Henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien laatimista lahjakkaille oppilaille ei tullut ilmi tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien vastauksissa, eikä tiedossa ole kuinka laajasti niitä hyödynnetään lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa.

Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimushaasteet. Tutkimuksemme luotettavuudelle loi rajoitteita suhteellisen pieni otoskoko. Suuremmalla otoskoolla tehty tutkimus antaisi laajempaa tietoa ylöspäin eriyttämisen toteutumisesta Suomessa. Myös kyselyn vastausprosentti oli alhainen, mikä on tyypillinen

haaste kyselylomakkeen käytössä (Hirsjärvi ym. 2016). Toisaalta kyselyyn vastasi opettajia ympäri Suomen, mikä saattaa osaltaan parantaa annettujen vastausten luotettavuutta. On myös aiheellista pohtia, onko kysely herättänyt sellaisten opettajien kiinnostuksen, jotka suhtautuvat ylöspäin eriyttämiseen myönteisesti ja ovat siksi huolissaan lahjakkaiden oppilaiden tuen toteutumisesta.

Tutkimuksemme toi tärkeää tietoa siitä, miten luokanopettajat toteuttavat ylöspäin eriyttävää opetusta alakoulussa, ja mitkä tekijät asettavat haasteita eriyttävälle opetukselle. Tutkimuksemme tuloksista ei kuitenkaan selviä, kuinka suunnitelmallisesti tai säännöllisesti opettajat eriyttävät opetusta mainitsemillaan keinoilla. Tätä olisikin olennaista tutkia tulevaisuudessa. Myös joidenkin vastausten osalta eriyttävien tehtävien laatu jäi hieman epäselväksi. Monet opettajat esimerkiksi mainitsivat lisätehtävät eriyttävinä tehtävinä, mutta kaikista näistä vastauksista ei selviä, onko tehtävät toistoa aiempaan vai esimerkiksi aikaisempi tehtäviä haastavampia. Luokanopettajia haastatteleamalla olisi mahdollista saada vastauksia näihin kysymyksiin.

Suomessa eriyttämiseen liittyvä tutkimus on keskittynyt pitkälti oppilaisiin, jotka tarvitsevat tukea oppimiseen erilaisten haasteiden vuoksi. Olisikin mielenkiintoista ja tarpeellista tehdä vaikuttavuustutkimusta Suomessa käytetyistä ylöspäin eriyttämisen keinoista. Muualla tehdyn tutkimuksen mukaan tehokkaiksi ylöspäin eriyttämisen menetelmiksi on todettu opetuksen nopeuttaminen (Kulik 2004; Plucker & Callahan 2014; Reis & Renzulli 2010; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; Steenbergen-Hu ym. 2016), rikastaminen (Kim 2016) sekä osaamisen tason perusteella tapahtuva joustava ryhmittely (Rogers 2007; Reis & Renzulli 2010; Steenbergen-Hu ym. 2016; Van Tassel-Baska 2005). Suomalaiset luokanopettajat eivät Laineen (2016) tutkimuksessa maininneet käyttävänsä tutkimuksessa tehokkaiksi mainittuja keinoja lahjakkaita oppilaita opettaessaan. Tästä syystä olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, millaisia vaikutuksia Suomessa käytetyillä eriyttämisen keinoilla on lahjakkaiden oppilaiden oppimiseen.

Lähetimme kyselylomakkeita Suomessa yhdeksässä eri kunnassa työskenteleville luokanopettajille. Emme kuitenkaan kysyneet tutkimukseen osallistuneilta opettajilta tarkemmin kuntaa, jossa he työskentelevät. Vuoden 2015 PISA-

tutkimuksen mukaan suomalaisten oppilaiden koulusuoriutumisessa on suuria alueellisia eroja; pääkaupunkiseudun oppilaiden saamat tulokset olivat selkeästi parempia kuin muualla asuvien oppilaiden, ja heikoiten menestyivät Länsi- ja Itä-Suomen oppilaat (Nissinen & Vuorinen 2018). Lintuvuoren, Jahnukaisen ja Hautamäen (2017) tutkiessa tehostetun ja erityisen tuen järjestämistä selvisi, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä on suuria kuntakohtaisia eroja. Suomessa tehtyä tutkimusta yleisen tuen järjestämisestä alue- ja kuntakohtaisesti ei vielä löydy, joten olisi tarpeen tutkia, toteutuuko alueellinen tasa-arvo lahjakaiden oppilaiden saamassa tuessa. Suomessa ei ole opettajille selkeää toimintamallia ylöspäin eriyttävän tuen antamiseen ja Laineen (2016) tutkimuksessa selvisi, että ylöspäin eriyttävän opetuksen järjestäminen on opettajasta riippuvaa.

LÄHTEET

- Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2008). Science, elementary. *Critical issues and practices in gifted education*, 563-577.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A.
- Annevirta, T., & Iiskala, T. (2003). Miten tukea oppilaiden metakognitiota luokkatyöskentelyssä. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Aronson, J. & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. Teoksessa Elliot A. J. & Dweck C. S. (toim.) *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press, 436-455.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku A.-M. Salonen M. & Wikman, T. (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2005). The Feasibility of High-end Learning in a Diverse Middle School. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Callahan, C.M. & Miller, E.M. (2005). A child responsive model of giftedness. Teoksessa Sternberg R. J. & Davidson J. E. (toim.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge university press, 2, 38-51.
- Coleman, M.R. (2003). The identification of students who are gifted. MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Cramond, B., Benson, L. & Martin, C. (2002). Serving gifted students through inclusion. *Roeper review*, 24(3), 125, 126.

- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Eyre, D. (2001). *An effective primary school for the gifted and talented*. Teoksessa Eyre D. & McClune L. (toim.) *Curriculum provision for the gifted and talented in the primary school: English, maths, science and ICT*. London: David Fulton publishers, 1-27.
- Feldhusen, J.F. & Moon, S.M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted child quarterly* 36(2), 63-67.
- Freeman, J. (1999). *Educating the very able: Current international research*. OFSTED reviews of research. London: The stationery office.
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives*. Teoksessa Sternberg R. J. & Davidson J. E. (toim.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge university press, 80-97.
- Friedman-Nimz, Reva. (2009) "Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria." *Gifted Child Quarterly* 53.4, 248-250.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Guild, P. B. (2001). *Diversity, Learning Style and Culture*. New Horizons for Learning.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Hertberg-Davis, H. L., & Brighton, C. M. (2006). Support and sabotage principals' influence on middle school teachers' responses to differentiation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 90-102.
- Hirsjärvi, R., & Remes, P. Sajavaara. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Tammi
- Hotulainen, R. (2003). *Does the Cream Always Rise to the Top?: Correlations Between Pre-school Academic Giftedness and Perceptions of Self*,

Academic Performance and Career Goals, After Nine Years of Finnish Comprehensive Schooling. Joensuun yliopisto.

- Hotulainen, R. (2008). Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 137-151.
- Hotulainen, R. (2010). *Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä*. Helsinki: Opetushallitus
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational assessment*, 20(4), 322-336.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 2, 74-88.
- Knopper, D., & Fertig, C. (2005). Differentiation for gifted children: It's all about trust. *Illinois Association for Gifted Children Journal*, 6(1), 6-8.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted child quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, 2, 13-22.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J., & Hautamäki, J. (2002). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 320-328.
- Laine, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers perspectives on gifted education*. Helsingin yliopisto.

- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & M. Vuorikoski (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia tutkimusmetodeihin, 29-51.
- Landrum, M. S. (2001). An evaluation of the catalyst program: Consultation and collaboration gifted education. *Gifted Child Quarterly* 45, 139-151.
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32.
- Laitinen, S. (2018). Development of children's motivational orientations from ages 4 to 9: stability and changes of motivational profiles before school-age as a function of early language skills. Turun yliopisto.
- Latz, A. O., Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2009). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review*, 31(1), 27-39.
- Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., & Hautamäki, J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa: alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 48: 4.
- Lohman, D. F., & Gambrell, J. L. (2012). Using nonverbal tests to help identify academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 25-44.
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, 51(3), 246-254.
- Mooij, T. (1999). Integrating gifted children into kindergarten by improving educational processes. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 63-74.
- Moon, S. M., & Reis, S. M. (2004). Acceleration and twice-exceptional students. A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, 2, 109-119.

- Mäkelä, S. (2009). Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Opetushallitus.
- Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roepers Review*, 28(4), 196-202.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: recommendations for best practice. *Gifted child quarterly* 51(4), 330-341.
- Nicpon, M. F. & Pfeiffer, S. I. (2011). High-ability students: New ways to conceptualize giftedness and provide psychological services in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 293-305.
- Nissinen, K. & Vuorinen, R. (2018). Alueelliset erot luonnontieteiden osaamisessa ja niitä selittävät tekijät: Oppilaanohjauksella on merkitystä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemmilta: PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatusalan tutkimuksia, 69-95.
- OECD 2015. Education GPS. Viitattu 4.3.2019. Saatavilla osoitteesta: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&threshold=10&topic=PI>
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (2015). Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. 1799-0343.
- Page, S. (2000). When changes for the gifted spur differentiation for all. *Educational Leadership*, 58(1), 62-65.
- Perusopetuksen laatukriteerit 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6. Opetusministeriö. Koulutus ja tiedepolitiikan osasto. Saatavilla osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75622/opm06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. (2010). Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuslaki 642/2010. Annettu 24.6.2010. Viitattu 15.2.2019. Saatavilla osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Perustuslaki 731/1999. Annettu 11.6.1999. Viitattu 31.1.2019. Saatavilla osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>.
- Pesu, L. (2017). The role of parents' and teachers' child-related competence beliefs in the development of students' self-concept of ability. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (579).
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50.
- Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales – Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays

- in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396.
- Ruokamo, H. (2000). Matemaattinen lahjakkuus ja matemaattisten sanallisten ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen teknologiaperustaisessa oppimisympäristössä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Salonen, P., Lehtinen, E., & Olkinuora, E. (1998). Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context. *Advances in research on teaching*, 7, 111-150.
- Sandberg, E. (2016). ADHD perheessä: Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Tutkimuksia.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. *Handbook of gifted education*, 3, 163-173.
- Smutny, J.F. (1999). A special focus on young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 172-173.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 5-12.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ngorosho, D., Tantufuye, E., Mbise, A., Nokes, C., ... & Bundy, D. A. (2002). Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. *Intelligence*, 30(2), 141-162.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Suomi innovaatiotoiminnan kärkimaaksi: Kilpailukykyinen innovaatioympäristö kehittämisohjelman loppuraportti. (2005). Helsinki: Sitra.
- Tallent-Runnels, M. K., Tirri, K. A., & Adams, A. M. (2000). A cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children and programs for gifted children. *Gifted and Talented International*, 15(2), 103-115.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla osoitteesta: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Tirri, K., & Kujala, T. (2016). Students' mindsets for learning and their neural underpinnings. *Psychology*.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational leadership*, 57, 12-17.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory into practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2008). Goals of Differentiation. *Educational Leadership*.

- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Valli, R., & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 1(4), 109-120.
- van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *In Child & Youth Care Forum*, Springer US. 43(3), 287, 314.
- Van-Tassel Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: applications in school and life. Teoksessa Sternberg R. J. & Davidson J. E. (toim.) Conceptions of giftedness, 385-376.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 218-231.
- Van Tassel-Baska, J., Johnson, D., & Avery, L.D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantage and minority gifted learners: Findings from the project STAR. *Gifted child quarterly*, 46(2), 110-123.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211-217.
- Vogelaar, B. (2017). Dynamic testing and excellence: unfolding potential. Leiden: Universiteit Leiden
- Vogelaar, B., Bakker, M., Hoogeveen, L., & Resing, W. C. (2017). Dynamic testing of gifted and average-ability children's analogy problem solving: Does executive functioning play a role?. *Psychology in the Schools*, 54(8), 837-851.

- Wang, M. C. , Haertel, G. D. & Walberg, H. J. 1993. What helps student learn? *Educational Leadership* 51, 4, 74-79.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted and Talented*, 10(1), 11-19.
- Westberg, K. L., Archambault Jr, F. X., Dobyys, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2018). Gifted Students. *Annual review of psychology*.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. Teoksessa Sternberg R. J. & Davidson J. E. (toim.) *Conceptions of giftedness*, New York: Cambridge university press 2, 411-436.

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake

Ylöspäin eriyttäminen

Tarkoituksenamme on tämän kyselyn avulla kartoittaa, millaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on ylöspäin eriyttämisestä akateemisissa aineissa. Akateemisilla aineilla tarkoitamme tässä yhteydessä lukuaineita, kuten matematiikkaa, äidinkieltä, ympäristöoppia ja kieliä. Voit kirjoittaa vapaasti kokemuksistasi ja ajatuksistasi aiheeseen liittyen. Käsittelemme vastauksia luottamuksella ja nimettömästi.

Eriyttämällä tarkoitamme opetusta, jossa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, osaamistasot sekä kiinnostuksen kohteet. Opetuksen eriyttämisen tavoitteena on, että oppilas edistyy opinnoissaan mahdollisimman optimaalisesti ja voi näin hyödyntää kokonaisvaltaisesti oman oppimispotentialinsa. Ylöspäin eriyttämällä tarkoitamme tässä kyselyssä muita enemmän osaavien oppilaiden tarpeiden huomioimista yleisopetuksessa. Olennaista on, että opetuksessa otetaan huomioon jokaisen oppilaan vahvuuksia, jo opittuja taitoja tai piileviä lahjakkuuden mahdollisuuksia.

1. Opetuskokemus työvuosina

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0-5 | <input type="checkbox"/> 21-25 |
| <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 25-30 |
| <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> yli 30 |
| <input type="checkbox"/> 16-20 | |

2. Olen suorittanut luokanopettajan opintojen lisäksi

- erityispedagogiikan opintoja
- aineenopettajan opintoja
- muita opintoja, mitä? _____
- Minulla on kaksoispätevyys, mikä? _____

3. Millainen merkitys a) työkokemuksella b) koulutuksella on ollut valmiuksiisi tunnistaa tai tukea eri tavoin lahjakkaita oppilaita?

4. Millaiset oppilaat kokemustesi mukaan tarvitsevat ylöspäin eriyttämistä? Kuvaile oppilaan toimintaa akateemisten aineiden osalta.
5. Kuvaile, millaisia ylöspäin eriyttämisen keinoja olet käyttänyt.
6. Miten ylöspäin eriyttäminen on mielestäsi yhteydessä oppilaan oppimiseen? Voit kuvailla myös, miten olet arvioinut oppimista
7. Millaisia vaikutuksia ylöspäin eriyttämisellä on ollut oppilaan muuhun koulutyöskentelyyn havaintojesi mukaan?
8. Millaisia haasteita tai esteitä ylöspäin eriyttämiseen mielestäsi liittyy?
9. Mitä muuta haluat sanoa ylöspäin eriyttämisestä?